

Boehm, Ullrich; Schablow, Michael  
**Schulkritik als Kapitalismuskritik**

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 295-308. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Boehm, Ullrich; Schablow, Michael: Schulkritik als Kapitalismuskritik - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 295-308* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232129 - DOI: 10.25656/01:23212

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232129>

<https://doi.org/10.25656/01:23212>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

13. Beiheft

# **Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern**

Bericht über den 5. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes  
herausgegeben von Herwig Blankertz

**Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen  
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.  
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976  
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.  
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -  
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort. . . . .	5

## *A. Abhandlungen*

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie . . . . .	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. . . . .	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? . . . . .	57

## *B. Berichte der Arbeitsgruppen*

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW . . . . .	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation . . . . .	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht . . . . .	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen . . . . .	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen . . . . .	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich . . . . .	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle . . . . .	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik . . . . .	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung . . . .	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem . . . . .	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung . . . . .	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? . . . . .	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation . . . . .	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik . . . . .	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive . . . . .	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien . . . . .	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion . . . . .	343

## Schulkritik als Kapitalismuskritik\*

Das Buch von JOHANNES BECK „Lernen in der Klassenschule“ bildet die Diskussionsgrundlage dieser Arbeitsgruppe. Die Diskussion über dieses Buch ist auch als Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Lehrerbildung z.B. an der Universität Bremen zu verstehen.

Die in der Arbeitsgruppe am ersten Tage geführte Diskussion darf als exemplarisch für die Auseinandersetzung zwischen einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft, die sich als „kritische Theorie und Praxis im multifaktorialen und multikausalen Erziehungsfeld“ begreift, und einer von der Kritik der politischen Ökonomie ausgehenden Richtung der Erziehungswissenschaft angesehen werden, obwohl durchaus bezweifelt werden kann, ob BECKS Buch repräsentativ für marxistische Erziehungswissenschaft ist.

Im Kern dreht sich diese Kontroverse um die Grundthese des Buches, daß alle gesellschaftlichen Erscheinungsformen, also auch die im Erziehungsfeld, nur aus der kapitalistischen Ökonomie und den Widersprüchen zu erklären sind, die sie bestimmen.

Über diese These allgemeiner Art hinaus wollte die Arbeitsgruppe aber auch untersuchen, ob die Analyse der schulischen Erscheinungsformen und das Verhältnis von ökonomischer Basis und Erziehungssystem bei BECK richtig getroffen ist. Im dritten Teil dieser Diskussion ging es schließlich um die Konsequenzen der Analyse für den Bereich der Lehrerbildung.

### *1. Die unterschiedlichen Ausgangspositionen von KLINK und BECK*

Einleitend unterwarf JOB-GÜNTER KLINK die Methode und die Schlußfolgerung der BECKschen Darlegung der Schulverhältnisse einer grundsätzlichen Kritik. KLINK kennzeichnet das Buch von BECK als eine „Analyse mit marxistischem Instrumentarium“, da BECK eine „Veränderung der Schule nur durch Schulkampf und Klassenkampf für möglich und die Umwälzung der Lebensbedingungen und die Entfaltung des Befreiungskampfes“ für notwendig halte. BECK stelle deshalb in der Lehrerbildung das Studium der politischen Ökonomie, der Geschichte der Arbeiterbewegung und der gegenwärtigen Klassenkämpfe vor die Beschäftigung mit schulreformerischen Ansätzen. Diese Radikalkritik von BECK an der Schule, der Lehrerbildung und der Schulreform und an deren beabsichtigten und veränderbaren Mißständen erscheint KLINK weniger aus einer skeptischen als einer selbstgewissen Haltung vorgetragen. Der monokausale, marxistische

---

\* Arbeitsgruppenleiter: ULLRICH BOEHM  
Protokollant: MICHAEL SCHABLOW  
Referenten: JOHANNES BECK und JOB-GÜNTER KLINK.

Ansatz von BECK bringe zu wenig Selbstkritik und damit Rückweisungswiderstand gegenüber seinen eigenen Ableitungen auf.

BECKs vier konkreten Zielangaben:

- a) für die Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion,
- b) für die Einheitlichkeit des Schulwesens (Einheitsschule),
- c) für die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts,
- d) für die Stärkung des Einflusses der Arbeiterklasse und der anderen Lohnarbeiter auf die Schule

stellt KLINK sechs Thesen als seine Kritik an BECKs Buch gegenüber:

1. Die Schulen unserer – wie auch anderer – Gesellschaften sind als Institutionen kritikbedürftig, reformwürdig und reformfähig. Kritik und Reform der Schule sind mit den Mitteln des Systems möglich; eine Kapitalismuskritik im BECKschen Sinne bleibt angesichts der Monokausalität seines Ansatzes zu einseitig (selektive Wahrnehmung).
2. BECK verstellt sich mit der monokausalen Rückführung der Ursache kritikbedürftiger Schulzustände auf die Produktionsverhältnisse unserer Gesellschaft den Blick für die Vielschichtigkeit der Schulprobleme und für ihnen angemessene und in die Zukunft weisende Bemühungen; mit anderen Worten, er bleibt zu sehr auf den eigenen ideologischen Ansatz fixiert.
3. BECKs Diskriminierung der Didaktik als „eine mit viel Aufwand entwickelte Technik, den Kindern das beizubringen, was sie absolut nicht lernen wollen“, als „Trickkiste“, „didaktische Judogriffe“ stigmatisiert die Weiterentwicklung der Didaktik als Wissenschaft des Vermittlungsprozesses in negativer Weise.
4. Zwischen Schule und „wirklichem Leben“ einschließlich der Produktionsprozesse gibt es mit Rücksicht auf didaktische Belange und die Logik des Lehr- und Lernprozesses keine Identität. Schule ist ein eigenständiger institutionalisierter Lebensraum. Die Außerachtlassung dieses Sachverhaltes behindert pädagogisch verantwortbare Verbindungen zwischen Schule und „wirklichem Leben“.
5. BECKs Diskriminierung und pauschale Ablehnung des Wettbewerbs- und Konkurrenzprinzips scheint nicht frei zu sein von Idealismus und Utopismus; sie trägt unrealistische Züge.
6. Die Schule unserer Gesellschaft sind in bezug auf ihre Ziele, Inhalte und Methoden veränderbar, d.h. reformierbar in Richtung auf Humanisierung, Mündigkeit, Solidarität. BECKs Versuch, die Bemühungen um und die Hoffnung auf diese mögliche, notwendige, kontinuierlich erarbeitete Veränderung als eine Illusion zu bagatellisieren und als bloße Alibifunktion für Ausbeutung zu diskriminieren, muß als reformfeindlich bezeichnet werden.

KLINKs Thesen argumentieren gegen jenen BECKschen Ansatz, der Schulkritik grundsätzlich auf der Ebene einer marxistischen Gesellschaftsanalyse als Kapitalismuskritik betreibt. KLINKs Argumente rekurrieren auf jene gesellschaftliche Realität in China, der DDR und UdSSR, die in ihrer ebenfalls der Kritik bedürftigen Praxis gegen die Richtigkeit und Überlegenheit des marxistischen Instrumentariums spreche. Die Theorie und Praxis der dort institutionalisierten Erziehung gebe keinen Anlaß für die Behauptung, die Aufhebung des Kapitalismus habe zwangsläufig Schulen im Gefolge, die weniger kritikbedürftig wären als die Schulen unserer Gesellschaft.



Zwar betrachtet auch KLINK, in Übereinstimmung mit BECKs Kritik, die Schule als ein Instrument des Staates, der als oberste Instanz mit Hilfe von Macht Recht gestaltet. Er bezweifelt jedoch prinzipiell die Möglichkeit der Verwirklichung der BECKschen Zielangaben. Dies vor allem auch deshalb, weil ein Blick auf die „von BECK empfohlene gesellschaftliche Alternative (d.h. die gesellschaftlichen Systeme, in denen BECKs Vorstellungen teilweise oder weitgehend realisiert sind) deutlich macht, daß auch diese Systeme und die in ihnen praktizierte Erziehung der gleichen notwendigen Kritik unterliegen (aber davor geschützt werden). KLINK lastet BECKs Instrumentarium politische Einseitigkeit an. KLINK will seine Kritik nicht als Ausdruck bzw. Bestandteil einer eigenen Theorie der Schule und ihrer gesellschaftlichen Einordnung verstanden wissen. Er versucht BECK „aus sich selbst heraus, ohne eigenes geschlossenes System und schlüssigen theoretischen Grund für eine gesellschaftliche Analyse kritisch aber nicht feindselig zu befragen“.

## 2. Das Konkurrenzprinzip in Schule und Gesellschaft

Um die Ebene globaler, monokausaler Ableitungen bzw. deren Kritik sowie allgemeinere Statements zu verlassen, wurden im folgenden in der Arbeitsgruppe bestimmte Elemente bzw. Aspekte des Ausbildungssystems und der Schulwirklichkeit herausgegriffen und genauer betrachtet, wobei insbesondere das Problem der Konkurrenz und Leistung unter historischen wie komparativen Gesichtspunkten als ein interessanter und wichtiger Punkt erschien.

KLINKs Ausgangsfragen:

„Was heißt das eigentlich: Konkurrenz?

Ist Konkurrenz abzugrenzen gegenüber Wettkampf oder Wettbewerb, oder ist sie damit identisch?

Wird von den Kritikern dieses Prinzips auch die *Konkurrenz zwischen Theorien*, die Grundlage von Wissenschaft ist und auch für BECK nicht etwas Negatives sein kann, abgelehnt? Ist die *Konkurrenz zwischen Parteien* nicht das Bemühen, richtiger, tüchtiger zu handeln, die Realität besser in den Griff zu bekommen? Wenn BECK die Konkurrenz zwischen Parteien ablehnt, lehnt er das Grundprinzip der parlamentarischen Demokratie ab; deshalb wird die Konkurrenz zwischen Parteien BECKs ablehndem Verdikt wahrscheinlich nicht unterliegen können. Wie hält es BECK mit der Konkurrenz zwischen Institutionen, d.h. dem Streit, dem Konflikt, Wettstreit zwischen Ideen, zwischen politischen Systemen (siehe „Einholen und Überholen!“)? Welche Prinzipien der unbestreitbar notwendigen sozialen Statuszuweisung sollen eigentlich nach BECK an die Stelle der Konkurrenz und Leistung treten? Welches ist seine Alternative: Herkunft – doch wohl auf keinen Fall –, Beziehung, Rechtgläubigkeit, Linientreue, Parteibuch, Konfession oder was auch immer? Wer entscheidet über die Zuteilung, über die Befriedigung der gesellschaftlich vermittelten Bedürfnisse? Wie kommt es, daß auch bei LENIN, in China oder der DDR das Konkurrenzprinzip, sogar mit dem gleichen Begriff, und das Wettbewerbsverhalten (materieller Anreiz) in allen sozialistischen Gesellschaften ein entscheidendes Instrument ist und bis in alle Bereiche hineinreicht? Unterscheidet sich dieses Konkurrenzverhalten grundlegend und positiv gegenüber dem Konkurrenzverhalten, bei dem es um materielle Bereicherung zum Zweck der späteren Ausbeutung geht?“

Diese Fragen wurden durch die folgende kritische Anmerkung O. ANWEILERS ergänzt: die enge Kopplung von *Wettbewerb und Leistung* im pädagogischen Raum (Schule und andere Erziehungsanstalten) mit dem ökonomischen Konkurrenzprinzip im Kapitalismus überzeugt auch deshalb nicht, da es sich um – zufällige – historische Parallelen handeln mag und das schulische Wettbewerbsprinzip älter und eigenständig ist gegenüber der ökonomischen Formation kapitalistischer Gesellschaften (Beispiele: Jesuiten, im alten Athen etc.). Auch für die gegenwärtigen Verhältnisse ist diese Übertragung nicht zulässig, solange die Übereinstimmung und die Abhängigkeit beider Wettbewerbsformen nicht empirisch-historisch nachweisbar ist; und selbst dann muß ein solches Phänomen und die Kritik an einzelnen Erscheinungsformen noch nicht unausweichlich zu einer totalen Gesellschaftskritik führen.

BECKS Gegenpositionen:

Die in „Lernen in der Klassenschule“ vorgebrachte Kritik am Konkurrenzprinzip kommt weder aus China noch der DDR, sondern sie resultiert aus dem Interesse, Erziehungs- und Ausbildungsprozesse so zu gestalten, daß sie zur möglichst umfassenden, zur allseitigen Ausbildung der menschlichen Persönlichkeit taugen. Es gilt also zu untersuchen, welche Mechanismen im Schulsystem dem entgegenstehen, diese Entfaltung der Persönlichkeit behindern, und wie diese verändert werden können.

Richtig ist, daß das Konkurrenzprinzip als ein solcher Mechanismus nicht zwangsläufig auf kapitalistische Gesellschaften beschränkt ist, aber es ist gebunden an die Existenz von Lohnarbeit und Warenproduktion und bezogen auf die Konkurrenz zwischen Individuen, zwischen den Lohnarbeitern als der Perspektive der Mehrzahl unserer Schüler. Das in der Schule eingeübte Konkurrenzverhalten läßt sich somit durchaus ökonomisch begründen, denn, so BECK, „wenn es keine ökonomische Basis hätte, dann würde es dieses wahrscheinlich überhaupt nicht geben“. (Siehe auch Numerus clausus, Lehrstellenmangel, Jugendarbeitslosigkeit usw.) Diese Konkurrenz hat nicht nur eine ökonomische Basis, sondern eine bestimmte „qualifizierende“ Funktion, nämlich diese Konkurrenz in Form von Noten, Zensurensystem, hierarchisch gestaffelte Schulabschlüsse etc. als normal zu empfinden und als Ziel zu akzeptieren in der Auseinandersetzung „ums nackte Überleben“, um überhaupt bestehen zu können. Eine Veränderung der Schule in Richtung auf Verminderung der Konkurrenz in Form gleicher Schulabschlüsse mag die Chancen einer gleichwertigen Ausbildung erhöhen und durchaus einer stärkeren Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit dienen. Die insbesondere von der Reformpädagogik geforderte Herstellung der Chancengleichheit bedeutet aber noch nicht eine Vermehrung der Chancen, sondern lediglich die Gleichheit des Zugangs zum Mangel, die Chancengleichheit zur Ungleichheit (vgl. Lernen in der Klassenschule S. 38) und reicht zur Abschaffung der Konkurrenz bei weitem nicht aus.

Die Didaktik hat nun in gewissen Fällen durchaus die humane Funktion, diese vorgegebenen Bedingungen erträglich zu machen, ohne das Problem selbst lösen zu können. (S. BERNFELD: „Man gibt sich reichlich Mühe, aber allein, man tut's am falschen Ort!“) Immerhin kann den Schülern mit den Mitteln der Didaktik die Kenntnis vermittelt werden, daß diese Konkurrenz nicht naturgegeben ist, und daß es Möglichkeiten gibt, sich auch in erzwungenen Konkurrenzsituationen dagegen zu wehren, sich gerade aufgrund des Konkurrenzdruckes solidarisch zu verhalten etc., wenn die Didaktik sich nicht der Erkenntnis dieser Zwänge verschließt, so tut, als wären diese pädagogisch zu beheben und damit zur Reparaturwissenschaft wird und eine Hilfsfunktion zur Beibehaltung dieses Konkurrenzprinzips erhält.

### 3. Zum Problem der Analyse schulischer Erscheinungsformen

#### a) Die Auseinandersetzung mit der pädagogisch-anthropologischen Position KLINK

##### Kritik an KLINK:

– Es ist nicht möglich, „Konkurrenz an sich“ zu diskutieren, sondern Konkurrenz und Wettbewerb sind bedingt und erfahren eine neue Qualität durch gesellschaftliche Zusammenhänge und Phänomene wie Macht und Herrschaft. KLINK geht von einem biologischen, pädagogischen Gleichgewichtsmodell der Gesellschaft aus, wonach immer das Gute, Starke, das Wahre im Wettbewerb zum Zuge kommt, und er berücksichtigt nicht, daß die Dimension von Macht und Herrschaft unmittelbar mit der Frage der Konkurrenz verbunden ist und dieses Gleichgewichtsmodell außer Kraft setzt.

– Wenn man, wie auch KLINK, die Schule als eine Funktion der Gesellschaft ansieht, dann muß man wissen, was die Gesellschaft ist und was die Gesellschaft mit diesem Instrument anfangen will. Denn ohne ein umfassendes System und getrennt von einer Gesellschaftsanalyse als theoretischer Basis können bestimmte Erscheinungen des Schulwesens nicht interpretiert und in Zusammenhang gebracht werden, können keine Beziehungen der Schule zur Gesellschaft hergestellt werden, fehlen die Maßstäbe zur Bewertung schulischer Erscheinungsformen.

Im Gegensatz zu einer solchen Theoriefeindlichkeit und Praxisfetischierung begreift die marxistische Wissenschaft Schule als einen Teil der Gesellschaft, des kapitalistischen Systems; sie erkennt den Zusammenhang ihrer nur im Kapitalismus ausgebildeten Verkehrsformen der Menschen untereinander („Interaktionsformen“), der Organisation und notwendigen Institutionen der Gesellschaft. „Wenn ein Marxist von Schule spricht, spricht er vom Kapitalismus“ (HEDWIG ORTMANN).

KLINK wird weiter vorgeworfen, der BECKschen Position ideologische Geschlossenheit, Einseitigkeit und damit selektive Wahrnehmung anzulasten, seine eigene Position aber als weitgehend offen für unterschiedliche, ja antagonistische theoretische Ansätze zu begreifen. Ein solches Pluralismusverständnis zeugt seinerseits von einer geschlossenen Denkweise, die eigentlich keine Weiterentwicklung, sondern nur noch immanente Korrekturen (z. B. in Form von Konjunktur-, Sozial-, Bildungspolitik) *innerhalb* des als Endzustand betrachteten „pluralistischen“ Systems zuläßt und denjenigen mit Hilfe von Extremistenbeschlüssen, Radikalengesetz etc. intolerant begegnet, die das Konzept dieser geschlossenen „pluralistischen“ Gesellschaft in Frage stellen. Als geschlossen wird dagegen von KLINK unverständlicherweise ein Konzept bezeichnet, das von antagonistischen Widersprüchen ausgeht, sämtliche vorfindbaren Erscheinungsformen durch eine sich als marxistisch begreifende, umfassende Theorie erklärt und sich offen versteht im Sinne der Möglichkeit einer radikal anderen Gesellschaft.

##### KLINKS Replik:

Es wird nicht geleugnet, daß Phänomene wie Konkurrenz nicht wertfrei, abgelöst von Absichten und politischen Zusammenhängen betrachtet werden können, selbstverständlich spielt bei Konkurrenz auch Machtausübung eine Rolle. Politisches Handeln wird immer auch verstanden als Umgang mit Macht. Die sich hierbei stellenden Probleme sind die der Kontrollierbarkeit, Ablösbarkeit, Abwählbarkeit von Macht und die Gewährleistung von Konkurrenz (Ring um Macht) zwischen unterschiedlichen Interessen.

BECKs Rückgriff auf ein Modell, das politische Prozesse nur aus dem Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit und als determiniert verstehen kann, vernachlässigt die grundsätzliche Offenheit und Unvorhersagbarkeit gesellschaftlicher Entwicklung.

Zurückgewiesen wird der Einwand, pluralistische Demokratien widersprüchen ihrem Selbstanspruch der Offenheit dann, wenn sie mit gesetzlichen Mitteln Gegner daran hindern, gerade diesen pluralen (konkurrierenden) Ansatz mit Anspruch auf Richtigkeit nur einer politischen Überzeugung zu beseitigen. Es darf als legitim angesehen werden, wenn pluralistische Demokratie die Konkurrenz von Konkurrenz anerkennenden Überzeugungen gewährleistet. Der Wert des Pluralismus wird als Setzung akzeptiert, nicht als Ergebnis einer „wissenschaftlichen“ Analyse gesellschaftlicher Prozesse bezeichnet. Auch und gerade in einer pluralen Gesellschaft gibt es konkurrierende, unversöhnliche Gegensätze, die sich in Frage stellen lassen müssen. BECK wird entgegengehalten, daß er die Vielfalt der Gegensätze auf den Grundwiderspruch zwischen Arbeit und Kapital reduziert. „Vieles Kritikbedürftige ist noch vorhanden, nicht weil es, wie BECK behauptet, unter den gegebenen ökonomischen Umständen geradezu systemimmanent ist, sondern weil Trägheit, Phantasielosigkeit, Rechthaberei, mangelnde Verantwortungsbereitschaft Veränderungen behindern – überall wo Menschen zusammen leben. Meine anthropologische Grundposition unterscheidet sich von der BECKs vor allem dadurch, daß ich nicht eine Harmonisierung von Bedürfnissen und Bedarfszuweisungen und die Aufhebung von Konflikten als erreichbaren Endzustand annehme“.

KLINK leugnet den Anspruch der marxistischen Analyse, auch dann noch wissenschaftlich zu argumentieren, wenn Gesetzesaussagen über gesellschaftliche Zukunftszustände gemacht werden. „Auch die Theologie macht nicht als Wissenschaft Aussagen über Erlösung.“

BECKs Kritik verschließt sich hinter dem Vorwand, wissenschaftlich zu sein, gegenüber der Skepsis des nachdenklichen, zweifelnden Einerseits-Andererseits. BECK diskriminiert die Mühe um ein weniger Schlechtes, weil damit das seiner Meinung nach Beste noch immer nicht erreicht wurde, ja, nicht zu erreichen ist: Eine Politik der kleinen Reformschritte wird in seinem Buch ausdrücklich verworfen. Offensichtlich birgt sie die Gefahr in sich, durch konkrete Detailverbesserungen an der kritisierten Schule, dem Impuls zu einer grundsätzlichen Veränderung die Spitze abzubrechen.

#### b) Probleme und Kritik des Untersuchungsansatzes von BECK:

Eine ausreichende Vermittlung von abstrakter Funktionsbestimmung des Ausbildungsektors und den alltäglichen konkreten Erscheinungen der Schule ist bisher in der theoretischen, polit-ökonomischen Diskussion nicht geleistet worden; was man dem marxistischen Ansatz aber nicht anlasten kann, ist eine (behauptete) Linearität seiner Deduktionen, sondern Mängel in der Untersuchung sind vor allem der allgemeinen Unterentwicklung marxistischer Pädagogik in der BRD, d. h. den allgemeinen, vielfältigen Schwierigkeiten der Aufschlüsselung der Erscheinungswelt Schule geschuldet. Daraus resultiert, daß ein solcher marxistischer Ansatz sich mit einem Wechselspiel von Analyse und Analogieschluß hergeben muß, indem er dedektorisch, dedektivisch und parteiisch vorgeht, in der Geschichte und der Gegenwart Spitzen suchend, die ihm Erklärungen für bestimmte Erscheinungen liefern können. Die Berechtigung zu diesen Analogien beruht letztendlich auf dem staatlich bestimmten Zweck der Schule, der mit so großem Aufwand verfolgt wird, daß er einfach seine Entsprechung in den Erscheinungsformen der Schulwirklichkeit finden muß.

Hier setzt in erster Linie nun die Kritik an der BECKschen Methode ein:

Eine Gesellschaftstheorie und -analyse sowie ein diesbezügliches Einverständnis bereits voraussetzend, statt die Schulkritik durch die Analyse zu einer Gesellschaftskritik voranzutreiben, erfolgt bei BECK eine einseitige Übertragung gesellschaftswissenschaftli-

cher Untersuchungen und Ergebnisse auf die Schule; im Wege des „Analogieschlusses“ von schlagenden Beispielen für Behinderungen von Bildungs- und Emanzipationsprozessen durch die Institution Schule mit parallelen, aus dem Vorhandensein von Warenproduktion und Lohnarbeit zu erklärenden Erscheinungen im Produktionsbereich stellt BECK zum Teil lineare Bezüge zwischen ökonomischer Basis und Ausbildungssektor her, die den Zirkulations- und Konsumtionsbereich unberücksichtigt und viele Probleme auf der Erscheinungsebene der Schule unerklärt lassen.

BECKs Untersuchung ist also sehr auf die Ebene der Reproduktion bezogen, das kapitalistische System wird mittels des Schulsystems reproduziert, auch in seinen Widersprüchen, aber es fehlt im Ansatz, welche geschichtliche Veränderung diese Reproduktionsfunktion und die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen an die Schule erfahren, und wie sie sich heute darstellen, sowie die Verbindung dieser Bereiche; so bleibt konkret auch die Frage der institutionellen Unabhängigkeit der Schule gegenüber dem Staat und auf der anderen Seite der Bezug des Produktionsbereiches weitgehend ungeklärt.

Außerdem recurriert die BECKsche Untersuchung zu schnell auf die Ebene der Schultheorie oder Didaktik, selbstgewiß und doch lückenhaft, vorgebend zu wissen, was Schule und Unterricht tatsächlich ist. BECKs zum Teil unausgewiesene und Brüche in der Argumentation aufweisende Analyse, die sicher nicht *die* Schultheorie ist, die zwangsläufig aus dem Marxismus folgt, muß sich bei allen Vorzügen mehr der empirischen Basis von Schule vergewissern, bevor es ihr gelingen kann, überzeugend schulische Erscheinungen zu beschreiben und zu erklären.

MOLLENHAUERS Methode dagegen beansprucht für sich, subtiler und damit auch didaktischer zu sein und entwickelt als generative Strukturformel, als Transmissionsformel zwischen der empirischen Erscheinungsform, der Interaktion im pädagogischen Feld und der ökonomischen Basis der Gesellschaftsform den Begriff der „Verkehrsformen“. Diese (Wieder-)Einführung des Begriffs „Verkehrsformen“ weist bei allen Vorbehalten zumindest auf eine wesentliche Insuffizienz der linken Schulkritik hin, nämlich sich allzu leicht um die Struktur des Lernprozesses herumgedrückt zu haben und lerntheoretische Probleme gänzlich rauszulassen oder allein über sozialisationstheoretische Ansätze zu lösen.

Ob der Begriff der Verkehrsformen allerdings für das Problem der Verknüpfung der Analyse der kapitalistischen Gesellschaft und der schulischen Interaktion mehr leistet als eine bloße Umformulierung der Untersuchungsfrage, bleibt abzuwarten. (Im übrigen verwendet auch BECK den Begriff bereits in seiner Untersuchung.)

Bei BECK bleibt auch die Frage unbeantwortet, woher konkret das Verhalten und die Interessenlage der Schüler resultiert; es stellt sich die Frage, ob nicht eine Abwehrhaltung der Schüler von BECK falsch eingeschätzt und das Problembewußtsein überbewertet wird, z.B. hinsichtlich der Kritik der Schüler am heimlichen Lehrplan. Eine Gefahr des BECKschen Buches besteht ja gerade darin, in einer sehr didaktisierten Form den „Leuten, die es eh schon wissen“, ihr Wissen zu bestätigen, aber nicht einzugreifen in den Prozeß der Bewußtwerdung und -machung bei den Betroffenen, anhand von Beobachtungen für sie vorsichtigere Interpretationen ihrer Realität, ein geringeres Maß an Selbstgewißheit der eigenen Sichtweise anzuregen.

#### 4. Der „Doppelcharakter“ der Bildung, der Funktion der Schule und der Lernziele

Gegenüber den hinreichend untersuchten Anpassungszwängen und Sozialisationsmechanismen kommt die Frage der für den konkreten Arbeitsprozeß gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen und Lerninhalte oft, so auch bei BECK, zu kurz.

Die Beantwortung der Frage, welche spezifischen, politischen und fachlichen Qualifikationen die Schule vermitteln soll, stellt sich als ebenso problematisch heraus wie die präzise Bestimmung des Zusammenhanges von pädagogischer Interaktion und der Organisation der Gesellschaft. Nicht nur am Beispiel des „heimlichen Lehrplans“, sondern besonders auch anhand der „kapitalistischen Lernziele der Klassenschule“ (BECK, S. 33f.) zeigt sich, daß eine direkte Übertragung der gesellschaftlichen Klassenanalyse auf die Schule nicht greift, widersprüchliche Erscheinungen in der Schule nicht eingeordnet werden können und die ohnehin fragwürdige Unterscheidung zwischen Arbeiterkindern und Bürgerkindern in der Schule zumindest in dieser Form (hier Unterdrückung, dort Herrschaft) nicht existieren. Wenn sich also der gesellschaftliche Grundwiderspruch Lohnarbeit/Kapital nicht so linear stringent auf das Schulwesen (Hauptschule/Gymnasium) übertragen läßt, und sich die Mehrzahl der Lernziele, wie z.B. Kreativität, Mobilität, Flexibilität, der Konkurrenzzwang, die Anerkennung von Unternehmertum und Eigentum, die Fähigkeit, Angst zu ertragen, usw. als allgemeine Lernziele herausstellen, kommt es vielmehr darauf an, die *innere Widersprüchlichkeit* und den für beide Gruppen unterschiedlichen Zweck der Lernziele und ihren Teil tendenziell systemtransformierenden, zum Teil systemstabilisierenden Charakter stärker herauszuarbeiten. Dies muß sodann in Verbindung gesetzt werden mit den in der Schule anzutreffenden Erscheinungen, ideologischen Überformungen, der konkreten Form, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse und Formen im Bewußtsein der Menschen/Schüler niederschlagen.

Die Untersuchung der Lernziele und der Inhalte der Klassenschule darf jedoch nicht dazu führen, daß bei der Analyse die Formbestimmtheit der Lernprozesse, das Zusammenwirken von Organisationsform Schule und Verkehrsformen vernachlässigt wird. Die dialektische These des Marxismus, daß die Menschen das Produkt ihrer Geschichte sind, zugleich aber auch selbst ihre Geschichte machen, bedeutet auf die Schule bezogen, daß die Schüler und Lehrer Produkte der Organisationsform, der Institution Schule sind, sie gleichzeitig aber auch die schulischen Prozesse, diese Organisationsform prägen und ändern können (= „Innovationen“?). BECK hat den ersten Schritt getan, und die eine Seite dieser These genauer untersucht, immer wieder betonend, daß man dabei aber nicht stehenbleiben darf, sondern sich auch stärker beschäftigen muß mit den Lehrern und Schülern als den „Agenten innerhalb der Institution Schule“, als den agierenden Subjekten, die diese Institution, ihre Ziele und ihre Verkehrsformen, d.h. das organisierende Prinzip, das soziale Korrelat zum Warenfetischismus bestimmen und beeinflussen können.

Ein simples, aber anschauliches Beispiel hierfür ist die Aufstellung des Stundenplans, der die bereits bis in die kleinste Unterrichtssequenz hineinreichende zeitliche und inhaltliche Zerstückelung des Lernprozesses auf höherer Ebene fortführt, wobei die Verdinglichung so weit reicht, daß sich die Lehrer (wie die herrschende Pädagogik) den vorgegebenen Zeitrhythmen völlig unterwerfen, ohne daß ihnen bewußt wird, daß diese von ihnen selbst gemacht werden und nicht nur ein didaktisches, sondern auch ein direkt politisches Problem darstellen.

Dieses Problem der Interaktionsstrukturen bzw. Verkehrsformen wird von manchen auch darin gesehen, bzw. so beschrieben, daß die verselbständigten Beziehungsstrukturen in der Schule die Inhaltsstrukturen dominieren, im wesentlichen mit der Funktion, die Verarbeitung von Inhalten, von Realität total in den Hintergrund zu drängen. Dabei überlagern sich die verschiedenen Beziehungsstrukturen (Lehrer-Schüler/Schüler-Schüler/Schüler-Produkt) und die unterschiedlichen, den drei gesellschaftlichen Bereichen Produktion/Zirkulation/Konsumtion entsprechenden Verhaltensanforderungen im Unterricht selbst und nach Schulformen verschieden, was am Beispiel der Gesamtschule besonders deutlich wird. Denn hier schlägt die technokratische Curriculumentwicklung in sehr viel stärkerem Maß als z.B. an der Hauptschule durch und führt zu einer im Curriculum stark verdinglichten Form der Beziehung und des Umgangs zwischen Lehrer und Schüler, des Bewußtseins und der Konkurrenz, was den entsprechenden Entwicklungen im Produktionsbereich Vorschub leistet.

### *5. Motivieren durch positive Identifikationsmöglichkeiten für Schüler?*

Angesichts der Einsicht in den auf den Schüler ausgeübten Druck, diesen Doppelcharakter der Qualifikationsanforderungen unter verschärften Bedingungen und Zwängen bewußt auszuhalten, kommt dem Problem, wie dem Schüler dennoch auch innerhalb der Schule eine positive Identifikation ermöglicht werden kann, eine besondere und wachsende Bedeutung zu.

Orientiert an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler bietet sich als eine Form zunächst die Verstärkung der gegenstandsbezogenen, längerfristig nützlichen und nicht unmittelbar verwertbaren gebrauchswertbezogenen Dispositionen auf seiten der Schüler an. Hält man, den engen Zusammenhang zwischen Schule und übrigen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere der Produktion, durchaus anerkennend, an solchen Zielen mit der möglichst weitgehenden Selbständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler fest, so ergibt sich eine Reihe von Konsequenzen für das praktische, schulpolitische und pädagogische Handeln, das zum Teil zwangsläufig im Widerspruch zum Schulzweck unter diesen realisierenden Prinzipien stehen muß:

- Durchbrechung, bzw. Abschwächung der Trennung des Unterrichts vom wirklichen Leben, d.h. des Prinzips der abstrakten, den Inhalten gegenüber gleichgültigen Arbeitsfähigkeit, der Unterordnung unter die Hierarchie von Kopf- und Handarbeit, was allerdings nur punktuell möglich und kein groß angelegtes Reformkonzept ist, da es sich letztendlich um eine Machtfrage handelt, was davon realisiert werden kann.
- Die Durchbrechung bzw. der Abbau der in der Schule durchgängigen Hierarchie, der Einübung ins Lohnsystem, des Konkurrenzlernens, der Reproduktion der gesellschaftlichen Klassen durch die Selektion nach sozialer Herkunft und Zukunft impliziert pädagogische und schulpolitische Forderungen in Richtung auf Vereinheitlichung, die nur durch die Einheitsschule und nicht in der Gesamtschule in ihrer derzeitigen Form realisiert werden können.
- Die fremdbestimmte Form der gegenwärtigen Curriculumreform hinsichtlich der Auswahl und Organisation von Lerninhalten, vor allem im Rahmen der inneren Struktur des Unterrichts muß tendenziell durch selbstbestimmte, Unterricht mit Leben und Arbeit zusammenführende Organisationsformen des Lernens ersetzt werden, so

daß zumindest die Möglichkeit eröffnet wird, daß immer häufiger die Schüler den Unterricht bestimmen und die Fragen stellen, statt der Lehrer, die die Antworten ohnehin schon wissen.

Dies sind wesentliche Voraussetzungen, um dem Schüler ansatzweise eine positive Identifikation und damit zugleich eine Motivation am Unterricht zu ermöglichen, eine Identifikation natürlich nicht mit dem Lehrer o.ä., sondern mit den eigenen, selbst geschaffenen Produktionen der Schüler (aber auch mit der eigenen sozialen Lage, der historischen Erfahrung ihrer Klasse etc.) und damit das vorherrschende Entfremdungsprinzip punktuell zu durchbrechen, anzuknacken.

Doch in der konkreten Unterrichtssituation stößt dieses Ziel auf das Problem der Motivation der Schüler, die sich eher mit Personen in oder außerhalb der Schule als mit den normalerweise sehr entfremdeten Produkten des Lernprozesses identifizieren.

Denn das Vorhaben, dem Schüler eine positive Identifikation und stärkere Motivation zu ermöglichen, berücksichtigt in dieser Allgemeinheit nicht ausreichend, mit welchen subjektiven Interessen und Abwehrmechanismen auf seiten der Schüler der Lehrer in der konkreten Unterrichtssituation konfrontiert wird, und ob sich die Schüler möglicherweise nicht gerade realistisch verhalten, wenn sie sich sogar offen dagegen wehren, daß der entfremdete Lernprozeß tendenziell aufgehoben wird, und sie die Aufklärung über ihre eigene Lage in eine doppelt entfremdete Situation führt. Der Versuch, den Schülern sowohl ihre eigene Lage, ihre eigenen Probleme bewußt zu machen, als auch sie nicht darüber hinwegzutäuschen, wie stark die Verwertungsinteressen vom Beschäftigungssystem her auch in der Schule durchschlagen und die Funktion der Schule bestimmen, macht dann schnell auch „linken“ Lehrern deutlich, daß „Motivieren in der Tat das Fiasko des Unterrichts ist“ (BECK, S. 106). Die durch partielle Aufhebung der Entfremdung im Unterricht zunächst erreichte Motivation schlägt dann in ihr Gegenteil um, da die Schüler spätestens bei der Konfrontation (z.B. bei Prüfungen u.ä.) mit den Aussichten und Zwängen, ihre Ausbildung und ihre Arbeitskraft verwerten zu lassen, statt Interesse ihre Ablehnung äußern, die gesellschaftlich programmierten Unterrichtsinhalte und -formen zu verändern. Dieser Widerspruch zwischen den Erkenntnisinteressen der Schüler und den Verwertungsanforderungen, die aus dem Abnehmerbereich durchschlagen (Gebrauchswert-Tauschwertseite der Qualifikationen), zwingt insbesondere hinsichtlich der Frage „was tun?“, die Motivations- und Identifikationsproblematik von der Verwertungsseite her genau zu überprüfen und den Schülern bei der Auswahl und Vermittlung der Lerninhalte die unterschiedliche Bedeutung und Zeitperspektive einerseits kurzfristiger, auf den Verwertungszusammenhang bezogener Qualifikationen und andererseits einer erweiterten, darüber hinausgehenden, zum Teil persönlich-politischen Qualifikation für eine antizipierte Situation deutlich zu machen und mitzugeben.

Es gilt also, den Schülern den von ihrem Lebenszusammenhang und den Inhalten abstrahierenden Charakter der auf den Tausch- und Verwertungsprozeß abgestellten, notwendigen Qualifikationen einsichtig zu machen und zugleich den Unterricht formal und inhaltlich so zu gestalten, daß auch dieses „Pflichtpensum“ im Rahmen des ihnen eine Identifikation ermöglichenden, an ihren Interessen und dem wirklichen Leben ausgerichteten Lernprozesses „effizienter“ erledigt werden kann. Dabei kann neben größerer Handlungsphantasie die Ermöglichung neuer, direkter Kooperationsformen z.B. der Schüler verschiedener Jahrgangsstufen untereinander für die Erhöhung der Motivation und die Verbesserung des Lernergebnisses eine hilfreiche Rolle spielen und auch das Problem ein wenig mindern, daß die Schüler ständig von denen, nämlich den Lehrern,



bevormundet und angewiesen werden, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Bewußtseins eine sehr große Distanz gerade zu dem haben, womit sich die Schüler identifizieren.

## 6. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen unternahm die Arbeitsgruppe schließlich den Versuch, Konsequenzen für die Lehrerbildung zu benennen. Der Versuch blieb überwiegend auf der Ebene eines Erfahrungsaustausches über Lehrveranstaltungen und studentische Lernprozesse, wobei sich zeigte, daß die schulischen Probleme und Widersprüche in ähnlicher Form auf universitärer Ebene in Erscheinung treten. Zugleich ergibt sich dadurch die Möglichkeit, die Spannung zwischen Anpassung und wenigstens punktueller Aufhebung der Entfremdung den zukünftigen Lehrern schon in ihrer Ausbildung erfahrbar zu machen und Veränderungen der Verkehrsformen zu proben.

Welche Identifikationsprobleme der Hochschullehrer und welche Konsequenzen in Lehre und Forschung ergeben sich, wenn Hochschullehrer Lehrer ausbilden wollen, die

- den Unterricht mit Problemen der produktiven Arbeit verbinden,
- bei den „wirklichen“ Problemen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler ansetzen,
- gegen Konkurrenzerziehung (und möglicherweise auch gegen Selektion) arbeiten,
- die Widersprüchlichkeit von Bildungsreformen analysieren und dabei einerseits die progressiven Aspekte erkennen, andererseits notwendigen Abschied von Reformillusionen nehmen?

Was bedeuten solche Forderungen für diejenigen, die sie aufstellen? Sind z. B. diejenigen, die die Verbindung von Ausbildung und Arbeit fordern, bereit, auch selbst in den Produktionsprozeß einzusteigen?

Gibt es ein Konzept von Lehrerbildung,

- aus dem Lehrer entstehen, die unter den herrschenden institutionellen Bedingungen in der Schule nicht in kurzer Zeit „abgeschliffen“ werden oder die die Schule wieder verlassen?
- das den Studenten die Wirklichkeit ihrer (zukünftigen) Schüler vermittelt, ohne daß sozialisationstheoretische Vorurteile reproduziert werden?

Einige Teilnehmer meinten, bevor man Konsequenzen für die Lehrerbildung ziehen könne, müßte in der AG zunächst eine Basis – möglicherweise ein Konsens – hergestellt werden. Der dazu eingebrachte Vorschlag, weniger pragmatisch als in den o. a. Punkten vorzugehen und zuerst eine materialistische Lerntheorie, besser: Erfahrungstheorie, zu entwickeln, auf deren Basis Unterrichtsverfahren aufzubauen wären, wurde jedoch als zu anspruchsvoll bezeichnet. Auch eine Projektgruppe mit sozialistischen Intentionen könnte sich zunächst z. B. mit PIAGET „zufriedengeben“ und, wie es polemisch formuliert wurde, „von der Konkursmasse der Bourgeoisie profitieren“.

Dagegen wurde wiederum eingewendet, daß in die „Konkursmasse“ bereits verdinglichte bürgerliche Formen eingegangen seien, und das Dilemma darin bestehe, die Inhalte aus ihrem Verdinglichungszusammenhang herauszulösen.

Wenn die Selbstreflexion der Hochschullehrer nicht dazu führe, sich auch mit den Konstitutionsbedingungen ihres eigenen Bewußtseins auseinanderzusetzen, auch ihr eigens Alltagsbewußtsein einzubeziehen, so gerate ein materialistisches Aneignungskonzept nur zur Mystifikation der Hilflosigkeit des Hochschullehrers selbst als eines Kopfarbeiters in der kapitalistischen Gesellschaft. Also müsse man die Konstitution des Alltagsbewußtseins der Lehrerausbilder unter den *institutionellen Bedingungen* der Hochschule bei der Entwicklung eines materialistischen Aneignungskonzepts berücksichtigen. Zum Beispiel könne man die Bewußtseins- und Verhaltensunterschiede zwischen Lebenszeit-Professoren und Hochschullehrern auf Zeit nicht übersehen.

Identifikationsprobleme der Hochschullehrer unter den herrschenden institutionellen Bedingungen ergeben sich vor allem aus dem auf den Erwerb von Teilnahme- und Berechtigungsscheinen angelegten Studium („Scheinstudium“ in doppeltem Sinne) sowie aus dem durch die Stellenknappheit noch verschärften Selektions- und Zensierungszwang.

In diesem Zusammenhang wurde – insbesondere aus Westberliner Erfahrungen heraus – der Versuch, Selektion zu verweigern (etwa durch die „Einheitsnote“) als politisch illusionär bezeichnet. Doch selbst, wenn Hochschullehrer als Prüfer nicht gezwungen werden, Noten nach der GAUSSschen Normalverteilung zu vergeben, sollten sie sich darüber im klaren sein, daß sie, wenn sie das Selektionsinstrument aus der Hand geben, die Selektion anderen, nämlich den Abnehmern der Absolventen, überlassen, die andere (politische) Kriterien anwenden.

Ohnehin seien rigide Denk- und Verhaltensstrukturen, die die Studenten aus früheren Lern- und Prüfungsprozessen mitbringen, nicht durch falsche Liberalität aufzubrechen. Andererseits solle man Phantasie von Hochschullehrern und Studenten nicht vorzeitig dadurch abschneiden, daß man meint, unter dem Konkurrenz- und Selektionsdruck sich bestimmte Gedanken nicht mehr machen zu können. Phantasie sei notwendig, um veränderte Umgangsformen mit den Studenten auch unter den neuen Formen des Leistungsdrucks zu erhalten.

Das in früheren Lern- und Prüfungsprozessen entwickelte Bewußtsein schlägt bei manchen Studenten und Lerngruppen auch in der Weise durch, daß sie den Eindruck haben: wenn uns die gemeinsame Arbeit *Spaß* macht, kann sie keine (Prüfungs-)Leistung sein, kann sie nichts sein, was uns für den Beruf „qualifiziert“. Die Stellenknappheit erzeugt an der Universität ebenso Angst wie der Numerus clausus an der Schule. In dieser Situation werden auch Schul- und Kapitalismuskritik bisweilen *als Anpassung* an die jeweils in der Lehrveranstaltung herrschenden Inhalte geleistet.

Statt gerade in dieser Situation den Studenten etwa ein kritisches Konzept „überzustülpen“, sollte man so auf sie eingehen, wie sie aus der Schule kommen. Beispiel hier für ist ein Oldenburger Experiment, in den Schulerkundungen zugleich die Studenten zu „erkunden“ und sie für ihre eigene, durch ihre eigenen Erfahrungen vorstrukturierte Wahrnehmung zu sensibilisieren: Die Veranstalter verzichteten bewußt darauf, vor der Schulerkundung mit den Studenten einen Beobachtungsraster zu entwickeln, ließen stattdessen jeden hospitierenden Studenten einzeln seine Beobachtungen in Form eines Verlaufsprotokolls niederschreiben. Anschließend wurden die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Studenten miteinander verglichen und nach den Ursachen dieser Unterschiede gefragt. Dadurch arbeiteten die Studenten auch ihre eigene Schulzeit auf. Dabei wurden auch Ängste diskutiert, z.B. die Schwellenangst vor dem Lehrzimmer, sowie zeitliche Restriktionen, verdinglichte Interaktionsstrukturen, ritualisierte Gruppenarbeitsstrukturen etc. Die Studenten erkannten staatlich verordnete institutionelle Strukturen und gingen aus diesem Zusammenhang bald zur Diskussion ihrer eigenen

Situationen an der Universität über. Von daher entwickelten die Studenten ein eigenes Erkenntnisinteresse für die Zusammenhänge zwischen Lernprozessen und ihren gesellschaftlichen Bedingungen, so daß einem Bruch zwischen wissenschaftlichen Begriffen und dem „Alltag“ entgegengewirkt wird, der als „heimlicher Lehrplan“ auch in der Universität weiterbesteht.

Dagegen führt eine zu frühe Identifikation der Studenten mit der Lehrerrolle gerade dazu, die eigenen Erlebnisse und Ängste, die man in der Schule hatte, zu verdrängen und später unter den in der Schule herrschenden institutionellen Bedingungen auf die früher gelernten Verhaltensmuster zurückzugreifen, so daß immer wieder der alte Lehrer reproduziert wird.

Ob allerdings aus Schulerkundungen und -praktika nicht gerade erhöhter Anpassungsdruck entsteht, sondern aus der Wiederholung des Schul- oder Universitätsalltags in gemeinsamer Erfahrung sich eine kritische Distanz und ein gesellschaftswissenschaftliches Interesse entwickelt, hängt davon ab, wieweit man den ganzen Zusammenhang politisch diskutiert. Als Beispiel läßt sich eine Auseinandersetzung um den Begriff Öffentlichkeit in Schule und Universität anführen, die sich ergab, als Oldenburger Studenten in einer hochschulöffentlichen Veranstaltung ihre Erkundungserfahrungen den neuen Anfängerstudenten darstellten und dabei andere Konzepte von Erkundungen kritisierten. Dabei wurden sie von organisierten Studenten scharf kritisiert, daß sie die offiziellen Gremien – also die institutionalisierte Öffentlichkeit – umgingen. So wurde ihnen deutlich, wie die kanalisierende Funktion von Gremien eine unmittelbare Bedürfnisartikulation zerstören kann.

Mit dem Widerspruch zwischen selbstbestimmten Lernprozessen und institutionellen Strukturen an der Hochschule sowie insbesondere den aus den „Abnehmerbereichen“ gesetzten Restriktionen kann man am besten umgehen, indem man ihn in den Lehrveranstaltungen selbst thematisiert.

Die Untersuchungen und Erfahrungen der Studenten müssen sich neben Schule und Hochschule ebenso auf die außerschulische Praxis ausdehnen. Gerade aus der Konfrontation mit der Praxis in der Produktions- und Zirkulationssphäre kann ein schulkritisches Potential entstehen. Eine Frage der Praktikierbarkeit ist es allerdings, zu erreichen, daß Erfahrungen der industriellen Wirklichkeit nicht nur „angelesen“ werden, z.B. in Reportagen von WALLRAFF oder auch theoretischen Studien.

Andererseits darf die Aneignung herkömmlicher Theorien und Methoden (sowohl erziehungs- als fachwissenschaftlicher) nicht zu kurz kommen, sondern muß und kann „in voller Anerkennung der herrschenden Lage“ auch im Rahmen von Projekten organisiert werden.

Schon durch die Konfrontation verschiedener herkömmlicher Theorien und Modelle sowohl untereinander als auch mit ihrer Verwertung in der Praxis können „subversive“ Komponenten in die etablierte Wissenschaft eindringen. Als Beispiel hierfür führte ein Teilnehmer an, daß auf diesem Kongreß selbst ein etablierter Erziehungswissenschaftler wie Th. SCHULZ in seinem Vortrag relativ unbelastet marxistische Begriffe vorbrachte, was etwa vor zehn Jahren undenkbar gewesen wäre, andererseits eine Resolution gegen das Berufsverbot auf dem Kongreß nicht verabschiedet wurde.

Damit kam die Diskussion in der AG abschließend auf den Widerspruch zwischen Interaktion und organisatorischer Struktur auf dem Kongreß selbst. Es wurden die Fragen gestellt, wie die Isolierung der AG's voneinander überwunden und Öffentlichkeit hergestellt werden könnte, und ob der Kongreß etwas anderes war als die Selbstdarstellung von Individuen oder bestenfalls Gruppen. Als Kritik an der Diskussion in der AG

selbst wurde angeführt, daß die Auseinandersetzung des ersten Tages auf der Ebene zweier gegensätzlicher erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Ansätze (BECK-KLINK) wenig fruchtbar war hinsichtlich der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen. Die Polarisierung führte am ersten Tag, auch unter dem Zeitdruck (nur 2 Stunden standen zur Verfügung), zu einem plakativen, z. T. missionarischen und unsachlichen Diskussionsstil. Zudem erlaubt ein Buch als Diskussionsgrundlage nicht immer das Einbringen von Primärerfahrungen. Am zweiten und dritten Tag dagegen wurde nach Auffassung einiger Teilnehmer sehr viel Konkretes einbezogen (wenn auch in der Formulierung der Diskussionsbeiträge und in diesem Bericht wenig erkennbar), indem nicht nur Buchwissen, sondern eigene Erfahrungen eingebracht wurden, die die konkrete Basis bildeten.